

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: SIGNIFICADOS E OPERACIONALIZAÇÃO

*Maria Ivone Gaspar**

*Filipa Seabra***

*Cláudia Neves****

RESUMO: Estamos perante um texto de natureza teórica que procura analisar e situar o conceito de supervisão no campo pedagógico. Decidimos, portanto, elaborar uma análise percorrendo duas etapas: na primeira refletimos sobre o conceito de supervisão e numa segunda transportamos este conceito para um composto que o adjectiva: a supervisão pedagógica. Entretanto, o conceito de supervisão pedagógica tem conhecido uma evolução de significado, o que se projeta no alargamento da sua abrangência. Assim, a segunda etapa deste estudo estrutura-se em três pontos: linha evolutiva do significado de supervisão no campo pedagógico; relação entre os conceitos de supervisão, liderança e regulação no campo pedagógico; e proposta de uma definição de supervisão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão, supervisão pedagógica, liderança, regulação.

INTRODUÇÃO

Ao longo do presente artigo abordamos o conceito de supervisão, atendendo, em primeiro lugar, à supervisão de forma mais abrangente e, em segundo lugar, e de forma mais detalhada, ao modo como esse conceito tem vindo a ser entendido no contexto pedagógico. Fazemos, a respeito da supervisão

* Universidade Aberta e CEDH – Universidade Católica (migasp@uab.pt, LE@D).

** Universidade Aberta (fseabra@uab.pt, LE@D).

*** Universidade Aberta (cneves@uab.pt, LE@D).

pedagógica, uma análise da sua evolução, quer do ponto de vista de diversos autores cujas teorias convocamos, quer do ponto de vista da legislação nacional. Procedemos ainda a uma caracterização da relação complexa que tem vindo a ser estabelecida entre o conceito de supervisão pedagógica e outros conceitos, entre os quais destacamos os de liderança e regulação. Por fim, procuramos estabilizar uma definição de supervisão pedagógica.

A. SUPERVISÃO – ANÁLISE DO CONCEITO

Num primeiro registo de natureza etimológica, importará recordar que o termo *supervisão* integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “video” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspetiva da “visão global” e assumiu-se vulgarmente com a integração de funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar.

Deste modo, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984).

Situado num objeto de trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização, o conceito de supervisão foi construindo uma base epistemológica, sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional. A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança).

Importará destacar que a supervisão pode incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns as pessoas, os processos e as organizações e orienta-se seguindo matrizes enquadradas em modelos diferentes. Abarca domínios como a administração, a educação, a saúde e “serviços”, e as ope-

rações que realiza por excelência são: observação, orientação e avaliação, podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: a supervisão vertical, a supervisão horizontal e a auto supervisão.

Segundo Glathorn (1984), a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes (clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento autodirecionado e monitorização administrativa). Utilizando um princípio semelhante para a estruturação da supervisão no campo da pedagogia, poderemos dizer que aqui abrem-se as áreas seguintes: científica e pedagógica com base no apoio personalizado; humana/social/participativa; de auto supervisão; e administrativa/organizativa. Elegemos a área pedagógica como centro do ponto seguinte.

B. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Aferidos os significados mais correntes associados ao conceito de supervisão, sem atender à especificidade dos contextos da sua aplicação, passamos agora a deter-nos sobre a sua apropriação no campo da prática pedagógica.

A expressão ‘supervisão pedagógica’ é uma das expressões da história recente do vocabulário da Educação. Entendemos que se impõe, em primeiro lugar, uma abordagem do significado desta expressão, tendo presentes os aspetos mais significativos da sua evolução. Depois, relacionamos esse significado com os novos conceitos de que se aproxima no sentido de perceber a sua diversificação significativa. Finalmente, procuramos estabilizar o significado deste conceito, na perspetiva de o tornar operacional em projetos de investigação.

1. Supervisão pedagógica: evolução do significado

O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar. Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar. No dizer de Alarcão e Tavares (1987: 34), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção

do desenvolvimento profissional dos professores. A supervisão pedagógica parece ficar, aqui, limitada à formação de professores. Alarcão (2002) situa, entretanto, a supervisão na capacidade de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola. Neste pressuposto, a supervisão, em contexto de formação, é entendida como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano (Alarcão & Tavares, 2010). Ainda segundo estes autores, a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, que, no caso dos professores, poderemos dizer se trata da orientação da prática pedagógica, intimamente ligada à sua formação profissional.

Contudo, a supervisão pedagógica pode globalmente ser, também, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993, 2006, in Moreira, 2009). Segundo Vieira (idem: 28), a supervisão é entendida como uma ação de “(...) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Diferentes perspetivas têm emergido, associadas à evolução do conceito de supervisão pedagógica, merecendo destaque aquela que a associa de forma primordial à avaliação de professores, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da Educação (Daresh, 2006). Este enfoque na avaliação tende a surgir associado a uma perspetiva da supervisão como uma atividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, in Trindade, 2007).

A seleção rigorosa e a avaliação dos professores têm vindo a caracterizar um movimento mais abrangente no sentido da recentralização da profissionalidade docente. Se por um lado assistimos a movimentos que conduzem a uma maior autonomia profissional dos professores, por outro lado, pela via da avaliação (de escolas, de professores, aferida de alunos), regista-se um reforço do controlo sobre a educação. As finalidades da avaliação de professores deverão prender-se com a melhoria dos resultados escolares (Moreira, 2010), a compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento (Fernandes, 2009) e o sentido formativo, para o desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999).

Entretanto, tem vindo a ser preconizada uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente. Segundo Alarcão (2001: 18), a

multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.

Assim, a supervisão interpares, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008, in Moreira 2009), só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objetivo principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na sociedade educativa (Smyth, 1995, in Moreira, 2009).

Nos últimos anos, a abordagem reflexiva tem sido defendida como forma de melhoria do processo de supervisão e consequente desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as práticas exige conhecimento dos contextos visando a compreensão e a construção de respostas aos desafios atuais. Assim, autores como Perrenoud (2002), Sá-Chaves e Amaral (2000) têm vindo a procurar contribuir para a análise das dinâmicas pedagógicas que se identificam com os princípios de uma *escola reflexiva* e com o paradigma do *profissional reflexivo*.

A este respeito, Perrenoud (2002: 57) refere que a prática reflexiva, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na atualidade, tendo em conta que permite transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar. Esta reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1983, 1987) pode ocorrer de forma solitária (Sá-Chaves & Amaral, 2000) na medida em que o professor tem a responsabilidade de ser o seu próprio supervisor (Perrenoud, 2002) – estando então no campo da auto supervisão – ou, pelo contrário, contar com o diálogo com um supervisor, que ajude o profissional a manter a objetividade (idem).

A supervisão tem vindo, ainda, a ser entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos,

mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interações, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos. Entende-se assim a escola como uma instituição aprendente (Alarcão, 2000), um espaço reflexivo, construída a partir da investigação-ação, “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2004: 38). Neste contexto, a supervisão assume contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares. Salienta-se assim a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, bem como o desenvolvimento de mecanismos que apoiem a auto supervisão (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006, in Alarcão e Roldão, 2008).

Partindo do pressuposto de que os contextos escolares não são espaços sociais neutros mas sim espaços de construção de identidades onde se manifestam relações sociais de poder que favorecem e/ou dificultam a legitimação das desigualdades sociais, considera-se que a prática reflexiva é necessária para auxiliar o supervisor a reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua atividade profissional. Trata-se de analisar questões importantes, inerentes à prática pedagógica e que precisam ser alvo de reflexão. Nesse sentido, considera-se importante analisar de forma crítica as condições sociais, históricas e políticas nas quais emergiram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, em particular, o seu carácter político. O ato reflexivo crítico precisa de ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir um caminho para a autonomia profissional que tenha em consideração a dimensão complexa da política educativa e os seus impactos na *praxis*.

Adotamos, assim, uma conceção crítica da reflexividade na linha de Sadalla e Sá-Chaves com o objetivo de contribuir para o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, por forma a “ultrapassar uma visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico” (2008: 3).

Tentar responder à questão de como contribuir para repensar a formação de professores e a supervisão pedagógica, de modo a que seja possível enfrentar a complexidade que a sociedade atual exige das suas funções, passa, necessariamente, pela abordagem prévia das relações entre a educação e os modelos de desenvolvimento e de organização das sociedades. Seguindo as ideias de Sá-Chaves (2002: 52), “um profissional que se inter-

roga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal”.

Se entendermos a prática de supervisão pedagógica como um conjunto de saberes interligados e organizados num todo complexo que procura encontrar formas e definir estratégias para tornar esse saber acessível ao aprendente, é fundamental compreender as condicionantes e os contextos mais globais que influenciam as práticas educativas.

É neste sentido que, tal como Roldão, consideramos como “indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, como inevitáveis e muito complexos, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional” (2004: 118).

Espelhando a diversidade de enfoques e metodologias possíveis na supervisão, e até mesmo a evolução conceptual de que tem sido alvo, vários autores têm proposto categorizações e distinções no seio desse conceito. Entendemos que estas categorias são diferentes não só quanto ao nível de interpretação como também ao patamar de abrangência onde se situam. Ao procurar convocá-los por uma referência breve, fazemo-lo tendo em conta o critério do nível interpretativo, num trajeto significativo que vai do mais para o menos abrangente.

Sergiovanni e Starrat (2007) referem-se a fundamentos como aspetos estruturantes da supervisão pedagógica, podendo mesmo ser objeto determinante da função do supervisor. Identificam esses fundamentos com (i) o ato de ensinar e aprender, (ii) o currículo, como o campo da avaliação e (iii) o desenvolvimento da liderança do professor.

Glickman e colaboradores (2010) apontam paradigmas, numa visão evolutiva da supervisão e indicam três: (i) o paradigma convencional, (ii) o paradigma *congenial* e (iii) o paradigma colegial. Admitimos que o paradigma de transição, o *congenial*, se dissolve no paradigma colegial, razão pela qual consideramos, neste estudo, apenas esses dois – pois eles são contrastantes.

Dareh (2006) apresenta quatro perspetivas distintas da supervisão: (i) como inspeção; (ii) como atividade científica (a eficiência do especialista); (iii) como atividade de relações humanas; e (iv) como fonte de desenvolvimento humano.

Alarcão (1999, in Santos *et al.*, 2008) sugere quatro focos para o exercício e a análise da supervisão pedagógica: formativo, operativo (proporciona melhor instrução), investigativo (promove a reflexão) e consultivo (orienta e aconselha).

Alarcão e Tavares (2003, 2010) propõem nove cenários supervisivos, que coabitam e não devem ser entendidos enquanto compartimentos estanques: (i) o cenário da imitação artesanal – na relação direta e estreita de mestre e aprendiz, pretendendo socializar o professor de acordo com a imitação de modelos; (ii) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – que requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas; (iii) o cenário behaviorista/comportamentalista – de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilidade e na individualização; (iv) o cenário clínico – a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação; (v) o cenário psicopedagógico – assenta na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como agente social e entende a supervisão como uma forma de ensino; (vi) o cenário pessoalista – assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação; (vii) o cenário reflexivo – assente num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Shön, in Alarcão e Tavares, 2010); (viii) o cenário ecológico – que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve” (Alarcão, in Rangel, 2001: 19); e, por fim, (ix) o cenário dialógico – que realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (idem: 19).

Rangel (2001: 57) define três vertentes da ação na supervisão pedagógica: “pedagógica, administrativa e de inspeção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o carácter inspetivo à prática supervisiva. Provavelmente a autora, conhecedora da realidade brasileira, querará igualar o significado de inspeção a monitorização. Ou a inspeção aqui não terá a carga significativa de avaliação/repressão como comumente se supõe. Mas os termos confundem-se e os conceitos diferem consoante o país. Nos EUA, por exemplo, entende-se a supervisão pedagógica com perspe-

tiva mais aplicada ao professor já no desenvolvimento da sua carreira do que aplicada ao candidato a professor e tem um carácter mais fiscalizador ao nível administrativo e de aplicação das inovações (Alarcão & Tavares, 1987).

Num quadro-síntese (Quadro n.º 1), registamos um primeiro apontamento que se prende com as categorias que formulam os autores referidos, ligando-as ao seu âmbito significativo. Pretendem, assim, distinguir o conceito de supervisão, ou em resultado de uma evolução temporal, ou em resultado de diferentes enfoques teóricos e metodológicos.

Quadro n.º 1: Categorias e itens no seio do conceito de supervisão

AUTORES	CATEGORIAS	ÂMBITO SIGNIFICATIVO discriminação de itens
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	Ensinar e aprender Currículo como objeto de avaliação Desenvolvimento da liderança no professor
Glickman <i>et al.</i> (2010)	Paradigmas	Convencional Colegial
Daresh (2006)	Perspetiva	Inspeção Atividade científica Atividade de relações humanas Fonte de desenvolvimento humano
Rangel (2001)	Campos de ação	Pedagógico Administrativo Inspetivo (ou de Inspeção)
Alarcão (1999)	Foco	Formativo Operativo Investigativo Consultivo
Alarcão e Tavares (2003)	Cenário	Imitação artesanal Aprendizagem por descoberta guiada Behaviorista/Comportamentalista Clínico Psicopedagógico Pessoalista (Personalista) Reflexivo Ecológico Dialógico

A observação dos elementos constantes no Quadro n.º 1 revela uma tendência para a constituição de três *clusters*: (i) o *cluster* da inspeção, (ii) o *cluster* da profissionalidade pedagógica; e (iii) o *cluster* da administração e regulação.

Após a passagem por abordagens de natureza teórica do conceito de supervisão, procuramos situá-lo na legislação portuguesa recente, visando clarificar as diretrizes normativas quanto ao sentido e quanto à aplicação deste conceito.

1.1. A supervisão no quadro da legislação nacional

O termo *supervisão* foi pela primeira vez contemplado na legislação nacional, no artigo 56.º do Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário [ECD], onde é referida a qualificação para o desempenho de outras funções educativas, obtida através da frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização entre as quais é referida a especialização em «Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores». O mesmo decreto-lei institui uma redução de carga letiva aos docentes que desempenhem cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e de supervisão pedagógica (Artigo 80.º). O teor dessas funções e os cargos concretos a que se associam não são esclarecidos no documento. Desde esta data, o conceito de supervisão tem estado presente nas sucessivas alterações ao ECD, bem como ao regime de avaliação do desempenho docente, que passaremos a analisar sumariamente.

Entretanto, em 1997, o Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril fixa o regime jurídico da formação especializada, listando as diferentes áreas de especialização no Artigo 3.º, onde na alínea f) do ponto 1 se lê: “Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores.”

Já o Decreto-Lei n.º 15/2007 veio rever o ECD dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, argumentando no sentido de uma necessidade de valorização do trabalho dos professores e da organização das escolas, ao serviço da aprendizagem dos alunos. Ainda no preâmbulo, afirma-se que o modo como o ECD anterior foi aplicado resvalou na degradação da imagem e função social dos professores, apontando como especial responsável por essa situação a forma como se tinha proce-

dido, até então, em termos de progressão na carreira, formação contínua e avaliação do desempenho docente.

Com respeito às funções de coordenação e supervisão, refere-se em tom crítico que se permitiu que as mesmas fossem desempenhadas “pelos docentes mais jovens e com menos condições para as exercer”, ficando subjacente uma conceção de supervisão associada à valorização da experiência e senioridade. Esta ideia virá a ser reforçada adiante, quando se revela a intenção de criar uma categoria diferenciada de professores, a quem estaria adstrito o desempenho de cargos de supervisão e de coordenação – os professores coordenadores – com base na sua experiência, autoridade e formação. À ideia de senioridade, junta-se assim uma noção de autoridade e liderança associada ao papel do supervisor, bem como a valorização da formação contínua.

Entre os objetivos das alterações promovidas por este normativo conta-se “Promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação”, atendendo a que o trabalho docente não pode ser, apenas, de natureza individual – aspeto este em que encontramos espelhada uma perspetiva colaborativa da supervisão, direcionada à melhoria da escola enquanto instituição.

Por outro lado, o mesmo normativo vem proceder a uma alteração substantiva do processo de avaliação docente, atribuindo a sua responsabilidade aos coordenadores de departamentos curriculares ou conselhos de docentes e aos órgãos de direção executiva das escolas. Encontramos assim uma marcada dualidade, entre uma perspetiva da supervisão, associada à colaboração e desenvolvimento profissional, e outra que com ela coexiste, mais direcionada para a avaliação, a autoridade e a relação vertical, com vista a uma melhoria do desempenho. Equacionamos, desde já, a dificuldade de operacionalização, no campo das relações humanas, que esta dualidade poderá comportar.

O mesmo normativo preconiza mais uma alteração relevante no campo da supervisão pedagógica; a criação de um período probatório no acesso à docência. Como descrito no artigo 31.º, “O período probatório do professor é apoiado, no plano didático, pedagógico e científico, por um professor titular, detentor, preferencialmente de formação especializada (...)” e cujas competências são, entre outras, apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a sua prática pedagógica, ajudando-o a melhorar o seu desempenho profissional e a avaliar o trabalho individual por ele desenvolvido. Realçamos uma vez mais a coexistência do elemento avaliativo, com elementos pedagógicos,

reflexivos e de apoio ao desenvolvimento profissional, bem como o reforço do papel da senioridade a par da formação no perfil do supervisor preconizado.

O artigo 5.º do II Capítulo reitera estes aspetos, ao elencar as competências do professor titular, que incluem o acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina, especialmente no período probatório, a par da avaliação de desempenho.

Os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo regime de avaliação do desempenho docente preconizados no ECD, conforme alteração pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 a que temos vindo a aludir, foram regulamentados através do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro, de forma provisória, para o ano letivo 2007-2008. Neste documento, o termo *supervisão* é pouco utilizado, sendo referido apenas como um dos elementos sujeitos a avaliação por parte da direção executiva da escola, como exemplo do exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica. Posteriormente, o Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio, tendo em conta a experiência de aplicação do regime transitório da avaliação do desempenho docente, veio introduzir algumas alterações a este regime, visando a sua simplificação. Com efeito, a avaliação passa a contar apenas com o preenchimento de uma ficha de autoavaliação, e com a análise, por parte da direção executiva, de parâmetros relacionados com a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído e a formação contínua. O documento não faz qualquer menção ao processo de supervisão, seja como parte do processo de avaliação, seja como elemento dessa mesma avaliação.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro promoveu uma nova revisão do ECD, procurando aumentar as possibilidades de progressão na carreira. No que concerne ao período probatório dos professores no ingresso na carreira, o artigo 31.º prevê que seja acompanhado por um professor titular, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores. São funções deste docente: “a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica; b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria; c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido; d) Elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação realizada;

e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório.” Verifica-se, assim, uma vez mais, uma associação de funções, quer de apoio, acompanhamento e promoção da melhoria da prática pedagógica através da reflexão, quer de avaliação do desempenho, numa mesma pessoa.

O mesmo decreto-lei prevê que sejam dadas condições preferenciais de acesso ao grau de professor titular àqueles que detenham, entre outras, a formação especializada em supervisão pedagógica; a análise curricular com vista ao concurso a vaga de professor titular contempla, entre outros aspetos, a experiência na supervisão de estágios pedagógicos, bem como o desempenho de cargos de coordenação e supervisão, admitindo-se por isso a relevância da formação e experiência em cargos de supervisão para o desempenho das funções do professor titular, entre as quais se contam, quer o acompanhamento e apoio à realização do período probatório, quer a participação em júris da prova pública de acesso à categoria de professor titular. Mais ainda, o Ministério da Educação propõe-se promover um programa de formação específica obrigatória para os professores titulares nas áreas de coordenação, supervisão e avaliação.

Procedeu-se a nova revisão do ECD através do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. Esta revisão veio procurar simplificar o processo de avaliação docente e reunificou a carreira docente, eliminando a divisão entre professor e professor titular, categoria esta que extinguiu. Essa extinção, não obstante, não representou o fim da valorização da senioridade e da formação, na medida em que os cargos de supervisão e avaliação, entre outros, continuam adstritos aos professores posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores preferencialmente de formação especializada, ou, excecionalmente, do 3.º escalão com formação especializada, devendo, sempre que possível, ser atribuídos a docentes dos dois últimos escalões da carreira e que tenham optado pela especialização funcional correspondente, quer no tocante à orientação do período probatório, quer no que diz respeito às funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho (Artigo 35.º).

O mesmo Decreto-Lei n.º 75/2010 já, no seu preâmbulo refere a criação de “modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira (...)”, apontando aspetos avaliativos e reguladores da supervisão. Refere ainda, no artigo 40.º, que a avaliação do desempenho visa, entre outros aspetos, “g) promover o trabalho de cooperação entre os docentes (...) e h) promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente”. As

alíneas referidas apontam mais no sentido de uma supervisão colaborativa e orientada para o desenvolvimento profissional. Este decreto-lei foi regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho, que destacara, relativamente aos objetivos assumidos para este processo, que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (Artigo 3.º, Princípios). Sublinham-se novamente a promoção da melhoria do serviço prestado e uma perspetiva de desenvolvimento profissional dos professores. Este diploma veio enfatizar de forma muito particular a importância da auto supervisão, pela via da autoavaliação que é constituída como um dever dos docentes, no sentido de promover o seu envolvimento ativo e responsabilização pela avaliação, a par da melhoria do seu desempenho (Artigo 11.º, parágrafo 2), “promovendo a reflexão sobre a sua prática docente, desenvolvimento profissional e condições de melhoria de desempenho” (Artigo 17.º, Autoavaliação).

Numa perspetiva de desenvolvimento profissional, o relator, um dos elementos do júri de avaliação, deve “acompanhar o desempenho do docente avaliado e manter com ele uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação”. Este relator é designado pelo coordenador do departamento a que pertence o docente avaliado e é, por sua vez, coordenado e supervisionado por este. Na escolha do relator pesam o posicionamento na carreira e o grau académico, que deverão ser superiores aos do avaliado, e a detenção preferencial de formação especializada em avaliação do desempenho. Tais critérios revelam, não apenas a reiterada valorização, quer da senioridade, quer da formação académica e contínua, quer uma dimensão de verticalidade da avaliação, na medida em que os avaliadores são, eles mesmos, avaliados e supervisionados por cargos mais elevados da direção intermédia e em última instância, pelo Diretor. O processo de avaliação do desempenho é ainda acompanhado pelo conselho científico para a avaliação de professores, no âmbito geral do sistema educativo (Artigo 34.º) ao qual a escola tem que prestar contas. A dimensão de gestão fica patente neste particular, bem como a regulação e a recentralização instituídas por esta forma de supervisão.

O relator é, assim, o elemento do júri de avaliação com uma função marcadamente supervisiva no seu aspeto formativo. Compete-lhe prestar ao avaliado o apoio necessário durante o processo de avaliação, ajudando-o

a identificar as suas necessidades de formação, proceder à observação de aulas e partilhar essas observações com um sentido formativo, a par de recomendar uma classificação e outras funções de natureza mais avaliativa. O próprio facto de o decreto se referir ao alvo do apoio e supervisão, bem como de avaliação, como “avaliado” revela uma ênfase neste aspeto, ainda que não em exclusivo. Compete ao júri de avaliação (Artigo 13.º, parágrafo 5), entre outros pontos, avaliar, classificar e emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados – competências estas que espelham novamente a dualidade do papel do supervisor/avaliador que tem estado presente desde o Decreto-Lei n.º 15/2007. No caso dos docentes em período probatório, a avaliação reveste-se de um carácter mais profundamente pedagógico e incide num maior acompanhamento por parte do supervisor, o qual deverá obrigatoriamente assistir a um mínimo de doze horas de aula anuais. Ainda assim, o docente acompanhante desempenha, em simultâneo, esse papel e o de avaliador.

O Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro veio apresentar uma nova e mais recente alteração do ECD, visando a desburocratização dos métodos de trabalho, a estabilidade, dignidade e confiança da profissão docente, e apresentando para tal as linhas orientadoras de um novo regime de avaliação do desempenho docente, com base em três dimensões: a científico-pedagógica, a de participação na vida da escola e com a comunidade e a de formação contínua e desenvolvimento profissional. Analisando este documento, verificamos que, no que concerne à supervisão pedagógica, ela surge associada à avaliação da dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório. Assim sendo, a responsabilidade desta função é atribuída aos avaliadores externos da mesma área científica dos docentes avaliados, que têm de cumprir dois requisitos essenciais: serem detentores de formação, prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente, ou terem experiência em supervisão pedagógica. O mesmo normativo define que um dos objetivos da avaliação do desempenho é promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente, o que aproxima a supervisão do processo de avaliação de docentes.

Este decreto-lei foi regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro, no que diz respeito ao novo regime de avaliação do desempenho docente. Neste normativo verificamos que existe uma nova aproximação entre a avaliação do desempenho docente e a supervisão pedagógica, no sentido em que se define que deverá ser constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de

recrutamento e que caberá ao avaliador externo reunir um conjunto de requisitos cumulativos, entre os quais, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica e deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

Com a análise destes dois últimos normativos, verificamos que, com a alteração do ECD e com as alterações introduzidas no que respeita à Avaliação de Desempenho Docente, o conceito de supervisão pedagógica volta a ganhar algum destaque. Isto porque surge associado à observação da atividade docente e à contribuição para o desenvolvimento profissional de todos os professores e não apenas daqueles que se encontram em formação inicial. Ou seja, o supervisor pedagógico irá avaliar os seus pares, e não apenas os profissionais em preparação para a docência. Este aspeto pode suscitar diferentes interpretações no que respeita às finalidades da supervisão de docentes. Por um lado, se retomarmos os contornos conceptuais acima explicitados em torno do conceito de supervisão, podemos encarar este exercício de supervisão pedagógica no quadro da avaliação de desempenho dos professores como um apoio ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que favorece a reflexão sobre a ação, no sentido de uma melhoria das práticas pedagógicas e didáticas. Este fator reforça a importância da supervisão pedagógica ao nível do desenvolvimento de um professor reflexivo, aprendente e colaborativo com a comunidade em que se insere.

No entanto, esta prática reflexiva na formação contínua de professores pode ser posta em causa com a centralização da supervisão pedagógica no processo de avaliação de professores, no sentido em que menospreza a sua função de instrumento de apoio para a reflexão e autoaprendizagem do professor. Sendo o supervisor um avaliador que a partir da observação de aulas recolhe informação para a avaliação do desempenho dos docentes, o seu papel de apoio ao desenvolvimento da profissão de professor pode ficar desvirtuado, no sentido em que é encarado pelos seus colegas como alguém que os avalia, classifica e em última análise determina o seu progresso na carreira.

Consideramos que esta problemática pode trazer sérias consequências para a interpretação e a aplicação da supervisão, no sentido em que o supervisor passa a ser encarado como alguém que garante a eficácia do sistema de avaliação, secundarizando o seu papel de apoio ao desenvolvimento profissional do professor aprendente e reflexivo.

Sistematizamos, no Quadro n.º 2, algumas das ideias-chave presentes nos documentos que referimos.

Quadro n.º 2. Síntese dos diplomas legais, relacionados com supervisão pedagógica

DIPLOMA	NATUREZA OU ÂMBITO	IDEIAS CENTRAIS
Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril; alterado pelos Decretos-Lei n.º 105/97 de 29 de abril e n.º 1/98 de 2 de janeiro	Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.	Necessidade de formação especializada, designadamente no âmbito da supervisão pedagógica e formação de formadores, para o desempenho de outras funções educativas.
		Prevê uma redução horária para os docentes que desempenhem cargos de natureza pedagógica, designadamente de orientação educativa e supervisão pedagógica.
Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril	Fixa o regime jurídico da formação especializada.	Contempla como uma das áreas de formação especializada a «supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores».
Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro	Revisão do Estatuto da Carreira Docente [ECD].	Necessidade de valorização do trabalho docente.
		Supervisão vertical – supervisão associada à valorização da senioridade e experiência: só os professores coordenadores podem ser avaliadores/supervisores.
		Autoridade, experiência e formação – ideias associadas ao avaliador.
		Criação de um período probatório no acesso à docência.
		Supervisão associada à didática – o supervisor (professor coordenador) intervém no período probatório de forma pedagógica e avaliativa.
		Supervisão horizontal – promoção da coordenação e do trabalho colegial.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro	Avaliação do desempenho dos docentes integrados na carreira.	Órgão de gestão executiva avalia, entre outros indicadores, o exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica, entre eles, a supervisão pedagógica. Avaliação e supervisão ainda não surgem fortemente associadas.
Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio	Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente.	Visa simplificar o processo de avaliação dos docentes. Elimina a avaliação de indicadores relacionados com a supervisão pedagógica. Não recorre ao termo <i>supervisão</i> .
Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro	Altera o regime transitório de avaliação de desempenho docente.	Visa corrigir dificuldades resultantes da aplicação do regime anterior. Não recorre ao termo <i>supervisão</i> .
Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro	Altera o Estatuto da Carreira Docente.	Prevê que o período probatório de acesso à profissão seja acompanhado por um professor titular, preferencialmente com formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores.
		Dá preferência no acesso à categoria de titular aos professores com experiência e/ou formação relacionadas com a supervisão pedagógica.
Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho	Nova revisão do Estatuto da Carreira Docente.	Simplificação do processo de avaliação dos docentes.
		Com base nos fundamentos da didática, mantém as dimensões vertical e horizontal.
		Colocação, obrigatória no 3.º escalão ou superior (3.º só com formação especializada – formação e senioridade).
		Extinção da categoria de professor titular – que não correspondeu a uma horizontalização da supervisão.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho	Destaca a importância da auto supervisão por via da autoavaliação e reflexão.	Acentua, no papel do Relator, a componente didática da supervisão, visando o desenvolvimento profissional.
		Valoriza, no papel do Relator, o grau académico e a formação especializada na dimensão vertical da supervisão.
		Distingue, no papel do Relator, a relação vertical, com a avaliação e supervisão dos avaliadores, pelo Diretor e pelas direções intermédias e o acompanhamento pelo Conselho Científico da Escola – relação com a gestão escolar e com os processos de regulação.
		No caso dos docentes em período probatório, ressalta a importância do aspeto didático.
Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro	Visa a desburocratização dos métodos de trabalho e apresenta linhas orientadoras de um novo regime de Avaliação do Desempenho Docente.	Aproxima a supervisão da função de avaliação.
		A responsabilidade da avaliação é atribuída a avaliadores externos detentores de formação especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica.
		A necessidade de formação especializada é também requerida para o exercício de funções de coordenação, orientação e supervisão pedagógica, reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.
Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro	Regulamenta o novo regime de Avaliação do Desempenho Docente.	Um dos objetivos da avaliação do desempenho é promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente.
		A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente.
		Cabe ao avaliador externo reunir um conjunto de requisitos cumulativos, entre os quais, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

A partir desta leitura destacamos as funções supervisivas, sobretudo, ao nível das estruturas intermédias.

Maio, Silva e Loureiro (2010) relevam nos normativos sobre supervisão aspetos como:

- uma supervisão associada ao exercício de cargos de gestão: uma gestão de topo (o Diretor) e uma gestão intermédia (Coordenadores de Departamento e Coordenadores de ano, ciclo ou curso e Diretor de Turma);
- uma supervisão de cariz formativo, fundamentalmente nos órgãos de gestão intermédia, dado que estes ocupam um lugar na comunidade escolar que lhes permite o reconhecimento das fragilidades e podem ser um elemento dinamizador de interações positivas entre os atores educativos, fomentando a partilha, a experiência e a cooperação, potencializadoras de contextos formativos no interior das escolas;
- uma supervisão de carácter somativo, instrumental, ligada ao processo da avaliação do desempenho docente;
- uma supervisão que incide sobre os domínios de intervenção profissional do professor, uma vez que quer a supervisão pedagógica da responsabilidade do coordenador de departamento, quer a supervisão a cargo do Diretor incidem sobre os diferentes campos de intervenção profissional docente;
- um supervisor que conjuga os princípios do perfil profissional do professor, com a experiência adquirida no exercício de funções docentes e de gestão, juntando-lhe a formação obtida, especializada ou não, conseguindo maior autoridade perante os pares.

As funções de supervisão aparecem como centrando tudo o que deverá ser regulado, apresentando-se conjugadas, associadas, cruzadas, ou mesmo sinónimas, com as de liderança.

2. RELAÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO COM OS CONCEITOS DE LIDERANÇA E REGULAÇÃO

Na sequência da análise desenvolvida no ponto anterior, importará estabelecer uma relação sumária entre o conceito de supervisão e dois conceitos-chave no campo organizacional: liderança e regulação.

2.1. Supervisão e liderança

Os supervisores, numa escola reflexiva, assumem funções de líderes das comunidades aprendentes em que se encontram inseridos e, nesta qualidade, devem “... provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010: 149).

O supervisor poderá assumir um estilo de liderança partilhada, proporcionando poder e conhecimento, no que respeita às características do líder necessárias aos órgãos colegiais. Nas escolas distingue-se, vulgarmente, um órgão singular, representativo ou não, que é o diretor. Para Prates, Aranha e Loureiro (2010), o líder dentro da escola não é só o diretor mas também aqueles que são responsáveis pela gestão intermédia, designação, na legislação em vigor, de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estes autores entendem que a supervisão escolar está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os profissionais do ensino, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola. É este sentido que tem marcado o discurso normativo da última década.

Alarcão (in Rangel, 2001: 50) vai mais longe e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (Alarcão, 2009: 126). Idealmente sugere-se que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica. Possuir pensamento estratégico poderá entender-se como ter uma perspetiva de futuro baseada nos acontecimentos do passado, fazendo-se um acompanhamento assíduo do plano elaborado. Importará anotar que tanto a supervisão como a liderança são marcadas e, até estruturadas, por estilos diferentes. Indicam-se, num breve apontamento, os estilos mais comuns dentro de qualquer destes conceitos.

Relativamente à liderança, distinguimos os estilos, segundo Lewin *et al.* (1939): (i) Autoritário – manifesta o papel de líder assumido, exige obediência, tendo um papel de “comandante”; assume responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo; liderança tradicional semelhante a uma chefia; (ii) Participativo – releva a liderança partilhada não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores; a liderança está centrada no grupo; (iii) *Laisser-faire* – mostra uma liderança sem intromissão direta, com orientação e interferência se e quando for solicitada.

Enquanto se apontam como estilos mais comuns do supervisor os referidos por Glickman (1985): (i) Diretivo – o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona; (ii) Colaborativo – o supervisor serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia; e (iii) Não diretivo – o supervisor presta atenção, clarifica, encoraja.

Estabelecemos, no Quadro n.º 3, uma relação entre os estilos de supervisão com os estilos de liderança.

Quadro n.º 3. Comparação dos estilos de supervisão e liderança

ESTILOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	ESTILOS DE LIDERANÇA
Diretivo	Autoritário
Colaborativo	Participativo
Não diretivo	<i>Laissez-faire</i>

Esta comparação permite concluir que há um índice de coincidência na designação do estilo para ambos os conceitos, o que pressupõe características funcionais semelhantes e provoca alguma contaminação no significado dos dois conceitos.

2.2. Supervisão e regulação

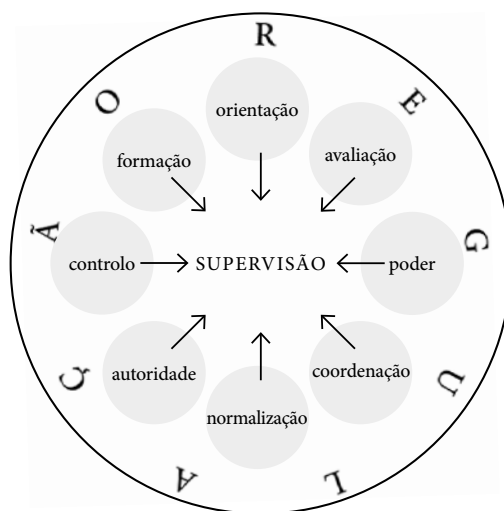
A regulação dos professores, das instituições e até dos próprios sistemas educativos poderá ser uma das funções de supervisão. Leal e Henning (2009) dão um forte contributo ao entendimento da supervisão pedagógica num contexto de regulação. Exaltam o necessário “poder disciplinar” que tem de existir na supervisão para se poder obter os resultados desejados, onde se incluem as análises e as eventuais correções dos procedimentos realizados. Atribuindo àquele poder disciplinar o significado de método/controlo/ordem, promovem também a autorregulação, uma vez que a ação supervisora é interiorizada pelos sujeitos supervisionados, produzindo esse efeito autorregulador através da apreensão do discurso e incitando-os duma forma automática a corrigirem-se e a manterem uma conduta profissional. As autoras consideram estas sequências como resultado dos “maravilhosos efeitos do poder disciplinar” (*ibidem*: 256). Segundo este raciocínio, a supervisão poderá ter um efeito suicida, pois, se bem imple-

mentada, contribui para a sua inutilidade, já que promove a autorregulação, sendo esta característica (a da regulação), provavelmente, a vertente com mais significado no que respeita aos resultados esperados (qualidade na educação) da ação supervisiva. No entanto, as autoras chamam-lhe, habilmente, “economia do poder disciplinar” (*ibidem*: 261) e acrescentam que essas transformações no professor supervisionado não se dão repentinamente mas sim “sob a vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (Garcia, 2002, in *ibidem*: 258).

Poderemos encarar a perspectiva de a regulação ter o seu foco centralizador na supervisão, se olharmos às diferentes funções da supervisão que apontámos anteriormente. Parece que, neste sentido, haveria o perigo de a supervisão anular a regulação.

Esta ideia parece-nos claramente esquematizada na Figura n.º 1, elaborada por um grupo de doutorandos inscritos no Seminário ‘Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica’ no ano de 2010-2011. Esta figura centraliza a supervisão, que pode manifestar-se nas funções já atrás referidas, tais como: orientação, avaliação, poder (no sentido da gestão ou direção), coordenação, normalização (o normativo), autoridade, controlo e formação. Todas estas funções, na perspectiva da eficiência e da eficácia, são abrangidas pela regulação.

Figura n.º 1. Relação da supervisão com a regulação



Fonte: trabalhos dos Doutorandos em Liderança Educacional.
Seminário ‘Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica’

Da observação da Figura n.º 1, ressaltam as várias funções da regulação que se projetam na supervisão, tornando-a o núcleo central da regulação. Por outras palavras, pretende-se mostrar que será difícil regular se não existir uma evidente e expressiva supervisão. É de salientar a função reguladora, intersetada pelas políticas de prestação de contas (*accountability*), que têm ganho centralidade no nosso sistema de ensino e contribuído para a recentralização curricular (Seabra, Pacheco e Morgado, 2011). Esta tendência contribui não apenas para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade e para a melhoria das práticas, mas corre o risco de contribuir também para aquilo que Ball (2004) designa de “cultura da performatividade”, i.e., os sujeitos, sabendo-se avaliados e reconhecendo a relevância dessa avaliação para os seus futuros profissionais, preocupam-se essencialmente em demonstrar os aspetos visíveis e avaliados da sua prática, relegando os aspetos mais invisíveis, designadamente os pedagógicos, que têm lugar dentro da sala de aula, para segundo plano. Esta situação acarreta evidentes efeitos perversos e coloca em causa a possibilidade efetiva de práticas colegiais e colaborativas. Por outro lado, entendemos que a supervisão é um conceito mais amplo, que não se limita à regulação, embora a inclua, na linha das ideias que temos vindo a desenvolver.

3. ESTABILIZAÇÃO DO CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Não descurando as possíveis influências de natureza política e económica, encaramos a supervisão como uma plataforma profissional. Neste sentido, assumimos que a supervisão pedagógica é uma das dimensões profissionais do professor e integra três áreas possíveis de desempenho funcional: (i) institucional (onde se toca com a direção administrativa da escola); (ii) instrucional (com uma base triangular: o currículo [como plano de estudos ou conteúdo], a aprendizagem e a avaliação); e (iii) avaliativa (numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores).

Poderemos referir a evolução de paradigmas na supervisão pedagógica, numa direção que enquadrámos por perspetivas distintas nas suas marcas caracterizadoras: o controlo e a hierarquia *versus* a colaboração e a relação lateral (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010).

O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola, assim como no suporte académico oferecido ao estu-

dante. A liderança do diretor da Escola focaliza-se, sobretudo, no desenvolvimento dos suportes estruturais e sociais que deem maior validade à profissão do professor e melhores condições à situação dos alunos.

O supervisor assenta (ou sustenta) a sua autoridade em quatro fontes: (i) burocrática (regras e regulamentos); (ii) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); (iii) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); e (iv) moral (relacionado com quadros de valores, ideias e ideais).

Assumimos a supervisão, no campo da Educação, sedimentada em quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação, tal como representamos na Figura n.º 2.

Cada um destes eixos revela-se de especificidades, aquilo que designaremos por ações.

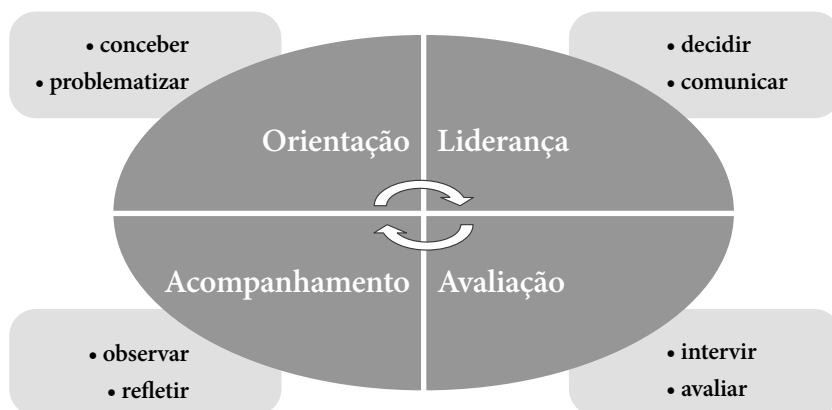
Figura n.º 2. Eixos da supervisão pedagógica



Estes eixos desenvolvem-se num conjunto de ações que sustentam as práticas da supervisão e se explicitam, na Figura n.º 3, por conceber e problematizar, observar e refletir, decidir e comunicar, e intervir e avaliar.

Na linha evolutiva que foi traçada, destacam-se duas tendências: uma que é cumulativa no desenho do perfil de uma profissão, e outra que é distintiva, sendo a marca identificadora a caracterização de uma profissão. No caso da supervisão pedagógica, embora se constate que a tendência mais frequente se situa na linha cumulativa, isto é, assumindo-a como uma das características do professor, uma outra tendência tem surgido, nos últimos tempos, que a apresenta como uma especialização. Isto é, tendo por base

Figura n.º 3. Ações que sustentam as práticas de supervisão



(ou requisito) a profissão de professor, será uma linha de especialização que o leva a atuar no campo da Pedagogia. Não levará a um desempenho de funções diretamente como docente, mas como observador, conselheiro, orientador e avaliador, daqueles que desempenham a função docente. Terá como suporte um determinado *know how*, adquirido no desempenho das funções de docente.

Neste caso haverá, então, dois caminhos profissionais, ainda que um deles se construa sobre o outro.

Retomando os *clusters* atrás referidos, evidenciamos a pedagogia como uma das linhas da tríade que se assume com o sentido profissional da supervisão no contexto da pedagogia. Assim, a supervisão beberia a sua fundamentação sobretudo da vertente pedagógica, com vista a um desenvolvimento profissional, no sentido em que é esta função que tem vindo a adquirir proeminência ao nível dos discursos científicos e teóricos sobre supervisão; a nosso ver, é também a mais profícua das suas vertentes. Ao apoiar-se na pedagogia e orientar-se para a melhoria das práticas, a supervisão tem, no entanto, que conviver com os sentidos regulador e avaliativo que a aproximam da prestação de contas e que comportam tanto possibilidades de crescimento, quanto de criação de cenários pouco propícios ao desenvolvimento de profissionais verdadeiramente reflexivos, colaborativos e comprometidos com a qualidade do ensino.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Dareesh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. London: Corwin Press.
- Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *Elo16 – Avaliação do Desempenho Docente*, 19-23.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C.; Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). “Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar”. Brasil: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, 251-266.
- Lewin, K.; Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Maio, N.; Silva, H. & Loureiro, A. (2010). “A supervisão: funções e competências do supervisor”. *EDUSER – Revista de Educação, Supervisão pedagógica*, 37- 51, Vol. 2(1).
- Moreira, M. (2010). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas de supervisão pedagógica. In *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Atas do 4.º encontro do GT-PA, Braga.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Prates, M. L.; Aranha, Á.; Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: Revista de educação*, 2(1), 20-36.
- Rangel, M. (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – Princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora.
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*, 95-120.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI)*, 4.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 79-95.
- Sadalla, A. M. F. A. & Sá-Chaves, I. (2008). Estratégias de intervenção nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal de docentes. *Comunicação apresentada no VII Seminário “Nuevas Regulaciones en America Latina”*, Buenos Aires, julho de 2008.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Seabra, F.; Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). *School Accountability in Portugal: Global and local influences on policies and practices*. Comunicação apresentada no First International Congress on Curriculum and Instruction. Anadolu University, 5 e 8 de outubro: Eskisehir, Turquia.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/ the content of pedagogy, in *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 20, 489-504.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

Referências legislativas

- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. D. R. n.º 98, Suplemento, Série I
- Decretos-Lei n.º 105/97 de 29 de abril. D. R. n.º 99, Série I-A
- Decreto-Lei n.º 1/98 de 2 de janeiro. D. R. n.º 1, Série I-A
- Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. D. R. n.º 95, Série I-A

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. D. R. n.º 14, Série I
Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro. D. R. n.º 7, Série I
Decreto Regulamentar n.º 11/2008 de 23 de maio. D. R. n.º 99, Série I
Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro. D. R. n.º 2, Suplemento, Série I
Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro. D. R. n.º 190, Série I
Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. D. R. n.º 120, Série I
Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. D. R. n.º 120, Série I
Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. D. R. n.º 37, Série I
Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 26 de fevereiro. D. R. n.º 37, Série I

ABSTRACT: We are presenting a theoretical analysis which aims at defining the concept of supervision within the field of pedagogy. Thus, we have proceeded to a two step analysis: firstly, reflecting upon the concept of supervision and secondly, contextualizing this concept: as pedagogical supervision. The concept of pedagogical supervision has witnessed an evolution in its meaning widening its scope. Therefore, the second part of this is structured as follows: the evolution of the meaning of supervision within the field of pedagogy; the relation between the concepts of supervision, leadership, and regulation, in the pedagogical field and the proposal of a definition of the concept of pedagogical supervision.

KEYWORDS: Supervision, pedagogical supervision, leadership, regulation.